

## NOS TRILHOS DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR. O QUE VIMOS, OUVIMOS E REFLETIMOS

### ON THE TRACK OF A FLEXIBLE CURRICULUM. WHAT WE SEE, HEAR AND REFLECT

José Lagarto<sup>1</sup> | Vitor Alaíz<sup>2</sup>

#### Resumo

Após quase dois anos letivos de implementação de um modelo de flexibilidade curricular nas escolas portuguesas do ensino básico e secundário, que tem como objetivos claros e finais o aumento do sucesso escolar e a diminuição do abandono, acompanhámos escolas com projetos de flexibilidade incluídos no âmbito da sua autonomia.

Procurámos perceber, num quadro de observação não participante, se o desenho curricular estabelecido inicialmente, por iniciativa da liderança escolar, permitia atingir os objetivos referidos.

O quadro de investigação contou essencialmente com a observação de aulas, participação em reuniões de equipas disciplinares e reuniões com a equipa local de acompanhamento do processo de flexibilização do currículo.

Verificámos que as estratégias de aprendizagem passaram a ser mais centradas nos alunos e o que efetivamente se constatou é que os resultados das aprendizagens

---

<sup>1</sup> Universidade Católica Portuguesa, Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CEC-W), Lisboa, Portugal. jlagarto@ucp.pt .

<sup>2</sup> Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

melhoraram substancialmente, não só testemunhadas pela opinião dos docentes, mas também materializadas nas classificações escolares.

**Palavras-chave:** Flexibilidade curricular; Estratégias docentes; Autonomia; Inovação pedagógica.

## **Abstract**

After nearly two school years of implementing a curriculum flexibility model in Portuguese primary and secondary schools, and with the clear and final goals of increasing school success and decreasing school dropout, we have followed schools with flexibility projects included in the program autonomy.

We tried to understand, in a non-participant observation framework, if the curriculum design initially established by the school leadership initiative, allowed to achieve the stated objectives.

The research framework consisted mainly of classroom observation, participation in disciplinary team meetings and meetings with the local team to follow the curriculum flexibilization process.

We found that learning strategies became more student-centered and what was effectively found was that learning outcomes improved substantially, not only witnessed by teachers' opinions, but also materialized in school grades.

**Keywords:** Curricular flexibility; Teaching strategies; Autonomy; Pedagogical innovation.

## **1. Introdução**

A autonomia das escolas, seja na gestão escolar, seja na gestão administrativa e financeira, é algo que é desejado há largas dezenas de anos. Em 2008, os contratos de autonomia vieram dar algum tipo de resposta a estes desejos dos docentes e dos seus gestores eleitos. Também no passado, existiram tentativas de criar espaços de

interdisciplinaridade e de flexibilidade curricular, mas normalmente sem carácter sistémico e de durabilidade comprovada.

Mais recentemente, no ano letivo de 2017-18, foi lançada uma experimentação-piloto de projetos de autonomia e flexibilidade, enquadrada pelo Despacho n.º 5908/2017, do Secretário de Estado da Educação. Esta experiência, envolvendo 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, poderá ter sido o início de uma mudança de paradigmas pedagógicos, cujo impacto ainda está longe de se perceber na sua total amplitude.

As escolas foram desafiadas a caminhar por caminhos não conhecidos. Os professores foram desafiados a assumir formas diferentes de estar no seu contexto de ensino. Os alunos foram colocados em situações novas, e os pais não ficaram de fora deste movimento.

No ano letivo de 2018-19 o Ministério da Educação alarga a experiência a todos os agrupamentos que constituem o universo do sistema educativo português não universitário, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018. Neste texto, no seu art. 12.º, é concedida à Escola autonomia para gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade ou por ciclo de formação. A autonomia, com variação possível entre 0% e 25%, terá de ser construída pela Escola e no seu contexto.

Pela primeira vez, a autonomia tendo em vista a flexibilidade curricular é concedida, sem necessidade de qualquer tipo de tutela sobre as propostas internas. Havendo já um quadro de referência global, que era o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, seria agora o tempo de encontrar as competências essenciais a desenvolver em cada ano e em cada domínio curricular. Seria assim o tempo de ensaiar a operacionalização de uma verdadeira autonomia curricular em contracorrente com o centralismo do sistema educativo português.

A investigação que conduzimos, de natureza descritiva, baseou-se essencialmente em processos de observação não participante de aulas, reuniões com as equipas disciplinares envolvidas nos projetos de flexibilidade, bem como reuniões com as equipas locais de acompanhamento do processo de flexibilização do currículo. Estas atividades decorreram em dois Agrupamentos distintos (General Humberto Delgado

e Monte da Caparica) em turmas dos 5.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade. Complementarmente, reunimo-nos diversas vezes com diretores de Agrupamento com o objetivo de discutir diferentes abordagens à flexibilidade curricular (Centro de Formação Ordem de Santiago).

Pretendíamos, em termos de investigação, perceber se as opções de flexibilização do currículo, através da criação de domínios de autonomia curricular, tinham impacto nas aprendizagens demonstrados pelos alunos.

## 2. Um percurso de descobertas

A flexibilidade curricular traz na sua génese o desafio do sucesso educativo, melhor dizendo, do sucesso educativo para todos, numa perspetiva de integração. Inovar para o sucesso pode ser o lema. Mas, a dias de hoje, a inovação tem o seu preço.

Os desafios lançados pela tutela tiveram uma resposta em muitos agrupamentos. As escolas organizaram os seus horários e currículos, pressionadas também pela própria legislação que fixava um intervalo de intervenção. E organizaram-se das mais variadas formas.

Nas diferentes experiências que tivemos oportunidade de analisar, verificámos que muitos docentes tinham sido ganhos para este novo paradigma. Para muitos desses que ousaram inovar, hoje, ensinar passa mais por criar contextos de aprendizagem adequados do que tentar fazer passar mensagens por métodos assumidamente transmissivos.

Nos contextos “novos” com que contactámos, verificámos que as aprendizagens efetivas vão muito além do que que era habitual em termos tradicionais, mas claramente previstas nas novas formas de organização do currículo. Estas aprendizagens, para lá do conteúdo disciplinar, vão desaguar no círculo virtuoso das aprendizagens essenciais, que têm inscritos valores de cooperação, colaboração, pesquisa e análise de informação, espírito de entreajuda, autonomia e autoestima.

As dinâmicas proporcionadas pelos DAC (domínios de autonomia curricular) previstos nos documentos orientadores da autonomia e flexibilidade curricular

desencadearam movimentos internos nos agrupamentos e nas escolas, difíceis de imaginar em anos letivos anteriores, mas que de algum modo dão razão àqueles que entendem que é na Escola que estão as sementes da inovação e do sucesso. As lideranças apenas terão de saber regar essas sementes.

Os novos processos de construção de contextos, impulsionados pelo DL n.º 55/2018 não estão submetidos a matrizes pré-definidas. O caminho faz-se caminhando, na certeza de que só se fará depois de o primeiro passo ser dado.

E foi esta ideia que mobilizou as escolas e os agrupamentos, de formas muito diferentes, a trilhar os caminhos da flexibilização curricular, usando para isso a autonomia que a lei atualmente lhes faculta.

Percebemos que existem muitos agrupamentos e escolas onde uma parte mais ou menos significativa do corpo docente não acredita (ainda) neste modelo. Pelos mais variados motivos: ou porque têm contextos complicados de rotação constante dos docentes, ou porque têm poucos professores, ou porque têm muitos, ou porque os professores já estão numa fase de descrença profissional, ou porque simplesmente acreditam mais nos seus próprios modelos e paradigmas.

Porque se acredita que as estratégias de ensino e aprendizagem centradas nos alunos dão, com certeza, origem a saberes mais sedimentados, releva-se a importância da recolha e disseminação de boas práticas dos processos de flexibilização a diferentes níveis.

### **3. Perspetivas sobre flexibilidade do currículo**

#### **3.1. O currículo**

O currículo é visto genericamente como “o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar” (Roldão, 2009, p. 33).

Nesta perspetiva, cabe à escola a operacionalização do currículo, transformando-o em programas orientadores das diferentes disciplinas. As disciplinas nasceram como organização de saberes espartilhados, organizados hierarquicamente numa determinada área do saber, muitas das vezes sem ligação a outras áreas afins. Esta organização teve a ver com a necessidade histórica de “industrializar” a tarefa de ensinar e levar a educação a todos. Em termos curriculares e organizativos, as disciplinas são “áreas de ação essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente” (Roldão, 2009, p. 35).

Esta organização curricular por disciplinas permitiu a massificação da educação e a especialização por áreas científicas e tem alguns méritos. No entanto, sempre se percebeu que existiam saberes que tinham de (ou podiam) ser tratados de forma transversal a áreas científicas – tratava-se da chamada abordagem interdisciplinar, de que se fala há décadas nas escolas portuguesas.

Mas a abordagem interdisciplinar dos programas, para a consecução do currículo, não é fácil. Tem-se a percepção de que as tarefas que são exigidas ao professor, de que não excluímos as administrativas, lhe deixam pouco tempo para acrescentar uma carga adicional de preparação de espaços de inovação. Se isto parece ser verdade de imediato, é um facto que muitos daqueles que têm tentado entrar na zona do desconforto têm conseguido resultados encorajadores.

Roldão (2009, p. 35) refere que as culturas interdisciplinares na escola não servem para se opor às disciplinas em si, mas para as interligar de outras formas, de modo a atingir os desejados fins do sucesso das aprendizagens.

Quando se fala na escola, fala-se das suas lideranças e dos seus docentes que, por si, devem ser eles próprios agentes de mudança. A escola deve construir o seu próprio projeto educativo tendo em conta os atores que a compõem – os seus alunos e os seus contextos de vida, os seus docentes e o tecido económico e social envolvente. No fundo “trata-se de, para as escolas, perguntar: O que quer esta escola conseguir, que ‘rosto’ quer ter nas aprendizagens que oferece? Que pode e quer a Escola decidir para o alcançar? Como?” (Roldão, 2009, p. 35).

É afinal este o sentido da autonomia da escola no âmbito da flexibilidade curricular – organizar o currículo, a todos os níveis, interligando disciplinas, criando áreas e contextos de construção do conhecimento essencial.

As políticas educativas públicas têm seguido uma estratégia de introdução de inovações de modo parcelar e progressivo, obedecendo às especificidades dos contextos locais. Esta ação tem gerado nas escolas uma situação algo inédita: a coexistência pacífica de dois subsistemas, ambos legitimados por normativos. Um subsistema, o “antigo”, vigente nos anos não abrangidos pelo despacho do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), rendido às exigências da classificação, supostamente objetiva (e, por isso, justa), repetindo rotinas de ensino e classificação dos alunos; outro, o “novo” subsistema, ensaiando outras práticas de ensino em busca de novas aprendizagens (curriculares), mas sem certezas sobre formas alternativas de avaliar.

Desta estratégia de “reforma curricular” tranquila (ou desta “nova maneira de gerir o currículo”) tem feito parte uma alteração dos *curricula* no sentido de destacar as aprendizagens que organizações nacionais, internacionais e várias correntes de investigação educacional consideram essenciais na preparação das novas gerações para o futuro.

Os teóricos do currículo designam esta estratégia por *emagrecimento curricular*.

Encontra-se de novo na agenda política em Portugal a discussão sobre a racionalização do currículo, quer pela retoma da lógica de binómio curricular (Roldão e Almeida, 2017) assente num currículo nuclear comum prescrito a nível central – aprendizagens essenciais – e no reconhecimento efetivo de um outro nível de decisão curricular na escola para o operacionalizar de forma contextualizada; quer pela assunção de “emagrecimento curricular”, centrado na substituição do enciclopedismo pelos saberes estruturantes essenciais, como se recomenda em muitos documentos de política curricular internacional, nomeadamente no Projeto *Future of Education and Skills 2030*, da OCDE (2016). (Roldão e Almeida, 2018, p. 4)

A nossa política educativa inscreve-se assim numa corrente internacional que se concretiza nos sistemas educativos de vários Estados, tal como é assinalado no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

### 3.2. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

A construção centralizada dos programas (ditos nacionais) das diversas disciplinas e enviados, desde sempre, pelo Ministério da Educação às escolas, não permitia ter uma visão integrada da construção dos conhecimentos essenciais dos seus alvos: crianças e jovens adolescentes que frequentavam o sistema educativo.

Apenas em 2017 foi materializada uma ideia que cada vez mais se impunha – a definição do que deveriam ser as competências essenciais do cidadão português à saída da escolaridade obrigatória.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* dá resposta a esta necessidade e foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

[Este perfil] afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

O esquema conceptual deste Perfil, que deve ter sido em conta em todos os planeamentos de currículo nos contextos locais, assenta em três dimensões fundamentais: a dos princípios, a das competências e a dos valores.

Embora o conceito de competência não seja consensual, admitimos que estas dimensões são uma demonstração inequívoca do conhecimento ou da qualificação,



obrigando assim a que, para além deste (conhecimento), sejam mobilizadas as atitudes e as capacidades pessoais.

Este documento – *Perfil dos Alunos...* – é fundamental para o desdobrar das competências ao nível de cada disciplina ou de cada DAC que seja construído, de forma que a nível de cada ano, ou de cada ciclo, as competências essenciais sejam contempladas e conseguidas.

Este documento é inspirado numa visão humanista da sociedade, como refere o coordenador do Grupo de Trabalho que o elaborou, Guilherme de Oliveira Martins:

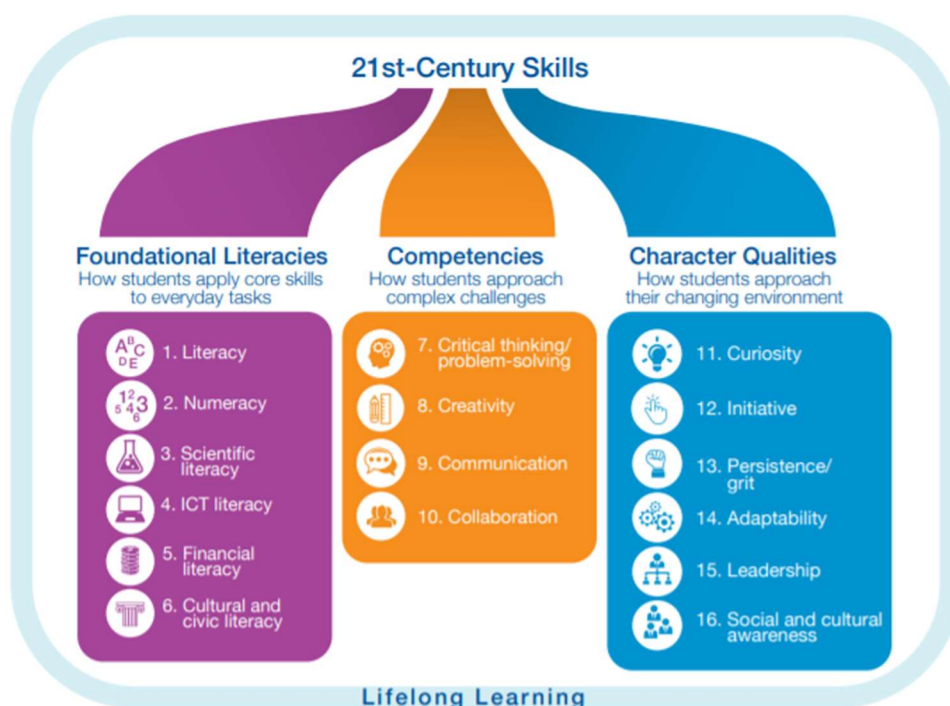
Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.

E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (Oliveira Martins, 2017)

Este documento não estabelece competências mínimas nem máximas, mas apenas as que são consideradas desejáveis. O perfil é flexível na sua aplicação e fomenta claramente a qualidade dos processos e das metas. Hoje, a Escola tem de responder às necessidades que os alunos têm sobre as diferentes literacias que devem dominar, como refere o Fórum Económico Mundial (Fig. 1). E é à luz dessa visão múltipla de literacias que o perfil é traçado.

Figura 1. Nova Visão da Educação:

Promovendo a aprendizagem social e emocional através da tecnologia: WEF (2016)



O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, representado na Fig. 2, tem inspiração em documentos similares consultados pela equipa de trabalho que realizou o estudo. Para a elaboração do texto final, foram consultados documentos curriculares relativos aos sistemas educativos da Austrália, British Columbia e Alberta (Canadá), Finlândia, França, Nova Zelândia e Singapura.

Figura 2. Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



O esquema conceptual apresenta uma ideia desejável do que deverão ser as competências dos indivíduos quando saem da escolaridade obrigatória.

Uma observação comparativa entre as duas figuras (1 e 2) permite ver alguma coincidência de orientação entre as duas visões das competências desejáveis. Vemos *literacy* vs. linguagens e textos; *critical thinking/problem solving* vs. pensamento crítico/pensamento criativo; *ICT literacy* vs. informação e comunicação.

Estamos a caminhar num século onde à escola se depara um desafio assustador – pela primeira vez na história, estamos a ensinar e a preparar alunos para um futuro claramente desconhecido. E esse é o grande desafio da escola e da sociedade. O *Perfil dos Alunos* vem de algum modo tentar enquadrar esse desafio e despoletar nas escolas essa angústia criadora.

### 3.3. A avaliação das aprendizagens num novo contexto

A teoria curricular contemporânea tem chamado a atenção para a existência de vários níveis de decisão. Roldão e Almeida (2018) distinguem quatro níveis:

A gestão curricular inscreve-se num processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em diversos níveis, articulados entre si. As políticas da flexibilização curricular criaram a necessidade de diferenciar 4 níveis de decisão curricular:

1. O nível central (macro) estabelece o currículo nacional...
2. O nível institucional (meso)...
3. O nível grupal (meso) ...
4. O nível individual (micro)...

Ora, na interação dos dois níveis meso (o institucional e o grupal), anualmente, em cada escola, é tomado um tipo de decisões que são (ou poderiam ser) importantes para o desenrolar da gestão curricular. Referimo-nos à aprovação pelo Conselho Pedagógico (sob proposta dos Conselhos de Departamento) dos “critérios de avaliação”.

Poder-se-á perguntar porquê a escolha dos *critérios de avaliação* como objeto de análise quando estamos a descrever aspetos de processos e produtos de mudanças curriculares. A resposta é simples: a gestão curricular não se limita às questões do ensino e da aprendizagem, está inevitavelmente ligada aos tempos e aos modos da correspondente avaliação das aprendizagens.

No contexto atual, o currículo e a avaliação deixam de ser vistos como processos separados e esta passa a estar ao serviço da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, importa clarificar que se entende “o currículo e a avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema e não como sistemas separados”. (Cid e Fialho, 2011, p. 110)

E esta perspetiva é reiterada em texto mais recente:

A avaliação das aprendizagens em todas as suas modalidades faz parte integrante do desenvolvimento do currículo e adequa-se também aos conteúdos, valores, competências a transmitir, bem como aos métodos e estratégias de ensino. As escolas definem, por conseguinte, as características do processo de avaliação. (Roldão e Almeida, 2018, p. 25)

Apesar do acréscimo de autonomia proporcionado às escolas pela legislação dos últimos anos, mantém-se a obrigação de as escolas definirem – dentro de certos parâmetros<sup>3</sup> – os seus critérios de avaliação.

Porém, a análise de uma ampla amostra de documentos intitulados *critérios de avaliação* (que as direções de muitas escolas dão conhecimento público nas suas páginas *web*<sup>4</sup>) mostra que esses documentos, na maioria dos casos (ao contrário do que, quanto a nós, seria desejável), não são a expressão de uma ampla “política local de avaliação das aprendizagens dos alunos”, uma “assessment policy” (como podemos encontrar nas escolas de vários países, a começar pelas do Reino Unido).

Num contexto em que a “avaliação formativa” (ou a “avaliação para aprendizagem”, como atualmente alguns preferem dizer) volta a ganhar o carácter de modalidade principal, seria expectável e desejável que os referidos dois níveis de tomada de decisão curricular produzissem normativos locais sobre a avaliação (os referidos “critérios de avaliação”) que não estivessem tão excessivamente (ou até exclusivamente) focados nas “ponderações”, nas percentagens atribuídas a cada domínio curricular (ou até a cada instrumento de recolha de dados, tipo “70% para o teste, ...”) para a definição da nota rigorosa, perfeita, inapelável. Esta mesma constatação foi feita há uns anos num artigo que se debruçava justamente sobre os ditos “critérios de avaliação”.

---

<sup>3</sup> Cf. o art. 4.º do Despacho Normativo n.º 17 A/2015; o art. 7.º do Despacho Normativo n.º 1-F/2016 e o art. 18.º da Portaria n.º 223-A/2018. Recuando mais, poderíamos referir os n.ºs 13, 14 e 15 do Despacho Normativo n.º 30/2001. As semelhanças, neste ponto específico, entre estes normativos são notórias.

<sup>4</sup> Cumprindo, aliás, uma importante exigência de transparência que consta dos três artigos citados na nota anterior a esta.

A exigência da certificação e o caráter administrativo que a avaliação tem assumido criaram uma representação social de tal forma enraizada na tradição escolar que a implementação de novas formas de avaliação esbarra sistematicamente com práticas tradicionais centradas na avaliação de conhecimentos de caráter sumativo. (Cid e Fialho, 2011, p. 110)

Em todo o caso, é positivo verificar que a generalidade das escolas (isto é, dos Conselhos Pedagógicos e respetivos departamentos) discute e toma decisões sobre a regulamentação das práticas de avaliação. Há duas décadas, na sequência de um estudo de âmbito nacional sobre o ensino básico, já era possível afirmar:

Quase todas as escolas dos vários ciclos [do ensino básico] definem critérios de avaliação. Esses critérios referem-se maioritariamente à avaliação sumativa. No entanto, existe referência significativa à avaliação formativa nesses documentos. (Alaiz, Gonçalves e Barbosa, 1997, p. 69; citado em Pacheco, 2002, p. 56)

Mas, passados mais de vinte anos desde a data deste inquérito, e com o contexto normativo proporcionado pelo PAFC, não seria desejável que essas decisões apontassem para um maior equilíbrio entre as duas modalidades de avaliação (sumativa e formativa, incluindo nesta a de diagnóstico)? Desejável, sem dúvida. Mas, na verdade, esta não é uma questão fácil. Se há países, como a Finlândia, onde a classificação dos alunos está muito longe de desempenhar um papel central no sistema de ensino, outros há – como os EUA – onde a avaliação sumativa externa (e com provas padronizadas) tem um papel demasiado pesado, criticado por insígnis investigadores.

“A maioria dos sistemas de avaliação distrital não é abrangente nem equilibrada”, afirmam quatro dos maiores especialistas em avaliação do mundo: Susan Brookhart, Jay McTighe, Rick Stiggins e Dylan Wiliam.

Com isso, eles querem dizer que os sistemas de avaliação na maioria das escolas americanas prestam um mau serviço aos alunos – dificultando mesmo o seu progresso – ao não fornecer informações significativas, relevantes e suficientes para os alunos e seus professores. Eles estão a impedir que os educadores obtenham, colijam e interpretem as evidências em tempo real de que precisam para tomar decisões de ensino minuto a minuto que, segundo as investigações, são essenciais para melhorar as aprendizagens.

(<https://www.dylanwiliamcenter.com/whitepapers/assessment/> )

A proposta dos supracitados especialistas, entre outros, aponta para a necessidade da construção de sistemas equilibrados de avaliação (*balanced assessment systems*), compatibilizando modalidades internas e externas, formativas e sumativas. A proposta é igualmente defendida em relatórios publicados por uma prestigiada instituição especializada como o *Educational Testing Service*.

Um sistema de avaliação estrategicamente equilibrado é aquele que incorpora componentes sumativos, intermediários e formativos, a fim de fornecer informações significativas e interpretáveis para as partes interessadas em todos os níveis do sistema educacional. Ao trabalharem juntos, esses componentes individuais proporcionam maiores informações sobre onde os alunos estão e onde precisam estar ao longo de sua jornada K-12, apoiando oportunidades de aprendizagem para todos os alunos que atendem às necessidades individuais de aprendizagem para ajudar a melhorar o sucesso educacional de todos. (ETS, 2018, p. 7)

Voltando aos documentos das escolas portuguesas, podemos dizer que, na sua maior parte, os “critérios de avaliação” com que deparámos são apenas ou essencialmente quadros com as percentagens atribuídas a cada área ou domínio dos objetivos

educacionais ou, mais estreitamente, as ponderações com os pesos atribuídos aos resultados dos alunos em cada tipo de instrumento de avaliação (testes, etc.). Dada a larga expansão destas percentagens, dir-se-ia que os departamentos e os Conselhos Pedagógicos procuram uma espécie de “proporção áurea”, ou um “número de ouro” capaz de lhes permitir – com a ajuda da folha de cálculo – alcançar a objetividade total, o rigor inapelável na atribuição da classificação final de cada aluno da sua disciplina.

Todavia, esta é apenas uma face da moeda. A outra é que bastantes escolas estão a tentar modificar os seus critérios de avaliação no sentido de incorporarem algumas das dimensões expectáveis se tivermos em conta os despachos sobre avaliação publicados no decorrer do PAFC. Há tentativas de incorporar as competências definidas pelo *Perfil de Aprendizagem dos Alunos*. Há perfis de desempenho que respeitam as aprendizagens essenciais definidas nos documentos entretanto publicados. Porém, em algumas dessas tentativas, percebe-se a dificuldade em criar conceções integradas, sínteses coerentes. Encontramos dificuldades ao nível da terminologia sobre instrumentos de recolha de dados. Ou seja, é visível a necessidade de formação específica no domínio da avaliação das aprendizagens.

#### 4. O desafio da formação de líderes escolares

Os agrupamentos de escolas são organizações com determinadas características e que precisam de ter estruturas e funcionalidades que lhes permitam responder aos objetivos que a sociedade em geral lhes acomete. E, como sabemos, estas organizações precisam que haja uma absoluta profissionalização de todos os seus sectores. Desde os docentes até aos técnicos e administrativos, todos eles têm de funcionar harmoniosamente em prol do objetivo máximo que é o de fornecer aos utentes-foco as competências essenciais para uma vivência plena de cidadania.

Um dos vetores-chave para o bom funcionamento das organizações é o seu tipo de liderança.

Nesta fase de conceção e desenvolvimento do processo, é importante que os líderes escolares assumam um papel determinante. Sabemos que em grande parte das Escolas



e Agrupamentos a legislação que impõe a AFC foi recebida com alguma desconfiança, tão-só porque solicita às escolas o desenvolvimento da sua autonomia, materializada em processos de construção interior de novos caminhos para as aprendizagens.

O DL n.º 55/2018 vem atirar os territórios educativos para fora da sua zona de conforto. Os docentes são agora impelidos/obrigados a mudar.

Dado que não existem receitas, mas hipóteses de trabalho, isso constituiu uma oportunidade única de construção de currículos adaptados às realidades locais, mas sempre com o foco nas aprendizagens essenciais.

E para isso é importante que as lideranças absorvam conhecimento. Este conhecimento tem, a nosso ver três dimensões: a teórica, a normativa e a operacional (estrutural).

A dimensão teórica tem a ver com as bases da construção do currículo. Para que serve, como se estrutura e organiza num determinado contexto. A mobilização dos professores para estas atividades, que vão para além do cumprimento do programa, é uma das tarefas dos líderes.

A dimensão normativa tem a ver com o conhecimento da lei e das suas interpretações. Sem isso não se poderão operacionalizar as opções de desenvolvimento curricular imaginadas pelos docentes.

A dimensão operacional implica com a logística e o planeamento de horários, a gestão de tempos letivos e a afetação da bolsa de horas do agrupamento. Não sendo a parte mais nobre do processo, desempenha um papel fundamental para o sucesso do plano teórico.

Estas dimensões não excluem a necessidade da existência de práticas colaborativas que levem à divulgação das experiências de cada Agrupamento (boas ou menos boas), à análise dos sucessos ou dos fracassos que levarão necessariamente a reconceptualizações dos caminhos já percorridos.

A escolha dos modelos de flexibilização é algo importante e que a Escola deve assumir. São conhecidas as várias opções em que a flexibilidade se pode expressar, e que vão desde a transformação do horário das disciplinas de anual para semestral até à criação

de DAC com a fusão total ou parcial de disciplinas, a criação de novos espaços ou as ofertas complementares onde se assume trabalho de projeto interdisciplinar.

Nesta última abordagem tivemos oportunidade de analisar projetos ligados ao tema dos oceanos, das viagens de Júlio Verne, da poluição, bem como a temas relativos a datas especiais, tipo Dia da Mãe ou Dia Internacional da Mulher. A variedade é tão grande que não nos é possível fazer uma descrição exaustiva das experiências existentes.

Para tentar perceber que tipos de opções curriculares foram sendo tomadas pelos Agrupamentos ou Escolas, recorremos ao estudo de Ariana Cosme (2018), que faz a avaliação da experiência-piloto da AFC.

Tabela 1. Frequência de opções curriculares no ano-piloto. Adaptado de Cosme (2018)

Opção curricular	5.º ano	7.º ano	Agrupamentos/ Escolas inquiridas
Combinação parcial de disciplinas.	42	47	130
Combinação total de disciplinas.	21	18	130
Alternância de períodos de funcionamento por disciplinas e por períodos multidisciplinares.	44	40	130
Integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada.	49	51	130
Desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou organização similar.	32	43	130

A análise dos dados recai apenas sobre os 5.º e 7.º anos, não tendo em conta os 1.º e 10.º anos de escolaridade, facto que pode enviesar de algum modo as conclusões. No entanto, e importando apenas estes dois ciclos, verifica-se que há uma grande dispersão pelas diferentes opções possíveis de (re)organização curricular e que a opção pela combinação total de disciplinas (num ano ou num ciclo) é a escolha menos frequente.

Na verdade, esta opção é aparentemente a mais difícil e trabalhosa, mas pode conduzir, se bem desempenhada, a resultados muito satisfatórios.

## 5. A observação de aulas em DAC

Os resultados divulgados pelas Escolas não chegam para que se tenha noção do que é a realidade. Não podemos/devemos dizer “nova” realidade porque, provavelmente em muitas escolas, muitos docentes já usavam e praticavam formas mais inovadoras de abordagem dos currículos e os resultados dos seus alunos seriam influenciados por isso.

Por isso fizemos um conjunto de observações de aulas, todas elas inseridas em DAC muito diferentes em termos estruturais.

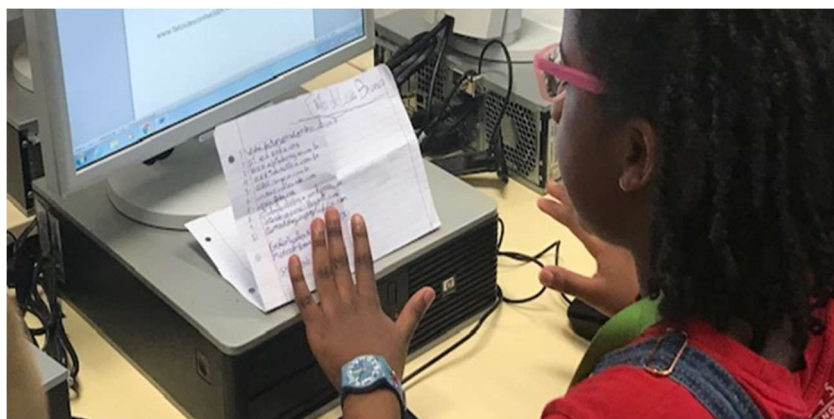
Nessas aulas verificámos uma linha comum – a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem foi claramente incrementada.

Observámos aulas dos 5.º, 7.º e 8.º anos. Em todas elas identificámos o mesmo contexto. Alunos a trabalhar em grupo, com ou sem auxílio de computadores, entreajudando-se, procurando soluções para os desafios.

A tartaruga é animal em vias de extinção? Neste site *web* diz que sim. Nós consultámos dez sites para fazer o trabalho... Está em extinção, anda sobre as barbatanas quando está na areia, move-se mais rápido quando está na água... E se olhamos de frente vemos que ela é simétrica... igual de um lado e do outro. Também come alforrecas e como estas comem plástico podem morrer por isso. (Extrato de conversa livre com o aluno A, do 5.º ano)

Neste caso, os docentes pediam a estes alunos a encontrar informação em dez sítios *web* diferentes, que teriam de listar no final do texto que iam produzir sobre animais em vias de extinção por via de uma pegada ecológica produzida por humanos (Fig. 3).

Figura 3. Aluna a digitar a lista de sites para referência bibliográfica



Mas temos mais descrições que nos levam a pensar que está no ar uma nova forma de olhar para a aprendizagem – estamos a falar de aprendizagem e não (apenas) de ensino. Numa outra turma, agora do 7.º ano de escolaridade, na aula de projeto, os alunos, em grupo, tentavam organizar os seus *powerpoints* para apresentar publicamente na semana seguinte. Os temas eram vários, mas alguns grupos trabalhavam o tema do Dia Internacional da Mulher e outras questões ligadas ao *bullying* e ao assédio sexual.

Uma aluna pede que lhe veja o trabalho onde pretende construir o conceito “do que é ser mulher”. Reparo que descreve a mulher como “heroína”. Pergunto da razão. Resposta: Porque a mulher trabalha muitas horas fora e quando chega a casa tem de fazer o jantar, lavar a roupa, limpar a casa.... Questiono-a sobre o papel do homem nessa casa... ficou a pensar, sorriu e continuou o trabalho. (Notas de campo)

Neste tipo de trabalho, em que a sala se dispõe em várias ilhas com computadores, é fácil ter ruído, alguma desorganização no espaço e por vezes alguma necessidade de se falar um pouco mais alto. Mas o professor continua a ter um papel de gestor do espaço que criou e do contexto que idealizou na sua equipa interdisciplinar.

JL – Aqueles grupos estão a pensar muito bem as questões do assédio sexual e do *bullying* [eram dois grupos de quatro meninas cada]. Não copiam, fazem frases da cabeça delas (nem sempre com ideias muito corretas, mas não vem ao caso), organizam bem o espaço que dispõem no ecrã... visitam um site ou outro para encontrar mais ideias e vão construindo o ecrã com palavras-chave sobre o assédio. Gostei de ver.

P (docente da turma) – Aqui, no Projeto elas são assim. Empenham-se, produzem, não são indisciplinadas. O problema é que estão quase a perder o ano por excesso de falta de natureza disciplinar nas outras disciplinas... (março 2019)

Esta simples constatação de P leva-nos a pensar: se estes comportamentos observados são verdadeiros, porque não se estendem estas abordagens ao currículo, no seu todo? Na verdade, percebemos que dá mais trabalho aos docentes, mas também percebemos que ficam mais felizes porque veem resultados do seu esforço nas aprendizagens significativas demonstradas pelos alunos.

Num outro grupo, numa outra escola, os alunos tentavam dar uma forma “artística” à teia alimentar que iam construindo, a propósito do desafio que a professora tinha colocado no início da aula. O grupo testou várias hipóteses de organização gráfica, tendo adotado a sugestão final de um dos membros do grupo (Fig. 4). Em certo momento um outro grupo questiona a professora:

Professora, faltam aqui animais. Será que podemos incluir aqui o rato? Sempre podia ser comido pela águia. (Alunos do grupo 2)

Figura 4. Teia alimentar: trabalho de grupo de alunos



## 6. Os resultados

A avaliação não é um fim, mas o resultado de um percurso.

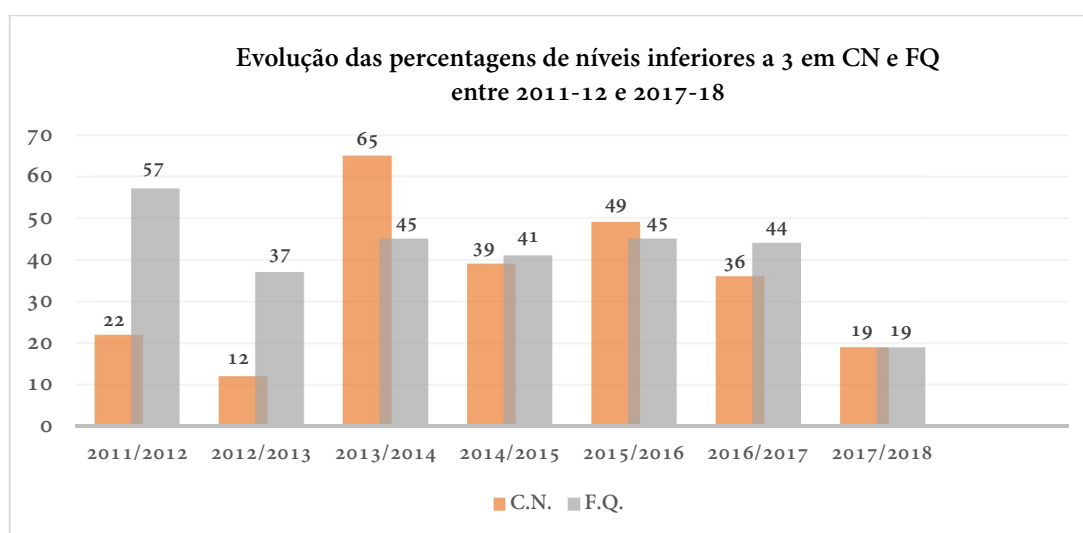
No entanto, tem muito peso quer para os alunos, quer para os docentes, quer para os pais. O sucesso mede-se não só pelas aprendizagens efetivamente conseguidas, mas também pela expressão numérica das classificações escolares, retrato mais ou menos fiel desses sucessos.

Os alunos aprendem mais com novas organizações do currículo? Novas metodologias que centrem as aprendizagens neles próprios? No uso de instrumentos da sociedade da informação que lhes aumentam, não só a sua literacia digital, mas também a capacidade de aceder de forma tranquila e confiante à informação de que se necessita?

A resposta é em geral positiva. Nem sempre as evidências poderão ser muito relevantes. Num dos DAC analisados, as classificações de FQ no 1.º período de 2016-17 eram 44% inferiores a 3 (Fig. 5). No ano seguinte fez-se uma DAC FQ + CN e as médias negativas do 1.º período desceram para cerca de 20%. Neste caso, estas duas disciplinas foram reconceptualizadas num DAC para a totalidade do ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) e as aprendizagens dos alunos nas temáticas da FQ e de CN evoluíram positivamente, de forma muito evidente.

No final do 3.º período no ano letivo de 2017-18 a taxa de avaliações inferiores a 3 foi de 13%, muito abaixo dos valores referidos para o 1.º período. Este mesmo grupo de alunos (exatamente 111), no final do 1.º período de 2018-19 teve uma taxa de níveis inferiores a 3 de 23,4%. Do grupo de sete docentes do ano anterior, quatro foram substituídas, o que deu origem a um período de adaptação dos novos atores. Esta adaptação não se deu completamente com todos os docentes, e talvez isso justifique uma ligeira subida dos valores “não positivos”.

Figura 5. Evolução das classificações do 1.º período em CN e FQ num Agrupamento



De qualquer modo, o que verificamos em várias aulas a que assistimos é que as atividades tradicionais, com uma ênfase na transmissão da informação, foram substituídas por aulas onde a componente de trabalho de projeto é bastante acentuada, e em que os dois docentes coexistem no espaço e tempo de aulas (reorganizado para acomodar os tempos dos alunos e dos docentes). Verificamos que os alunos se mostram, em geral, muito interessados nas atividades propostas e que usam os seus telemóveis para fazer uma ou outra pesquisa necessária.

Numa das aulas observadas sobre teias alimentares, os alunos recorreram aos seus próprios telemóveis para descobrir o que seria um “toirão” ou discutiram as razões por que não haveria ratos na proposta de trabalho que constava da ficha.

Trabalho de projeto, fichas em papel, auxílio digital pelos *smartphones*... Nesse dia até nem havia Internet na Escola. Na verdade, apenas existia um computador na sala de aula.

Os professores revelam, em geral, que os resultados escolares são melhores e que a indisciplina melhorou dentro da sala de aula, embora nem sempre seja fácil gerir um espaço onde os alunos se podem movimentar livremente.

Do estudo de Ariana Cosme (2018) releva-se o facto de 47% docentes terem dito que há uma “Maior motivação e envolvimento dos alunos nas dinâmicas de sala de aula que envolveram atividades práticas e experimentais”. Quando os alunos estão envolvidos em espaços de flexibilidade curricular, será de esperar que o contexto físico e emocional contribua quer para diminuir a chamada indisciplina, quer para melhorar o nível das aprendizagens, consequentemente do aproveitamento escolar.

## 7. Em jeito de conclusão

Nesta fase de desenvolvimento do processo de flexibilidade curricular no âmbito da autonomia assumida pelas escolas, importa questionar sobre os resultados que observámos neste período em que acompanhámos os agrupamentos.

Tendo em consideração que os resultados devem ser medidos em função dos objetivos, centramo-nos em duas vertentes: a da aprendizagem dos alunos e a do envolvimento dos docentes nesta “nova” forma de desenvolver o currículo.

Sobre as aprendizagens dos alunos, poderemos desde já constatar que existem hoje demonstrações de competência que não existiriam se não tivessem sido construídos nas escolas novos caminhos para a aprendizagem.

A existência de salas específicas para o projeto/DAC, onde coexistem mesas normais, quadro normal, projetor, computador de mesa do professor e ilhas de computadores que permitem trabalho de trio numa turma de 22 alunos, é uma importante ajuda. Mas também vimos salas onde o único computador era o da mesa do professor.



Nessas salas vimos alunos a selecionar informação na Internet, a interpretá-la e avaliá-la e a decidir sobre qual usar. Nessa fase não se esqueciam de guardar o URL dos sites para o colocar como referências bibliográficas.

Parece ser de relevar também o papel que as tecnologias digitais têm nestes projetos. Os alunos interessam-se, motivam-se, cumprem tarefas e prazos e, em momentos cruciais, percebem que não fizeram o melhor.

Pedimos desculpa, mas o nosso trabalho não está muito bom. Não fizemos a tempo, nem muita coisa. Mas podem ver o que conseguimos fazer sobre o tubarão branco. (Gabi e Severo numa apresentação de trabalhos no auditório, para toda a turma e como ensaio para apresentação a toda a Escola)

Na verdade, estes dois alunos, durante as aulas observadas, mostraram pouco apego ao trabalho e fizeram realmente pouco. Quando confrontados com os trabalhos dos outros, aperceberam-se de que tinham trabalhado pouco e pediram desculpa.

Apenas o trabalho bem planeado, o empenho dos docentes e as condições logísticas mínimas podem criar condições (contextos de aprendizagem) para a obtenção de bons resultados escolares e de inserção de alunos com mais dificuldades e marcados por contextos especiais. Assim vale a pena todo o esforço que conseguirmos mobilizar. Não se trata apenas de sucesso escolar, mas também da integração e inclusão social de todos os alunos.

Citando Guilherme de Oliveira Martins, “Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” (2017, p. 5).

## Referências bibliográficas

- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação. Da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos* (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Cosme, A. (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5908/2017*. Lisboa.
- Educational Testing Service. (2018). *Understanding Balanced Assessment Systems*. Retrieved from <https://www.ets.org/s/k12/pdf/ets-k-12-understanding-measurement-white-paper.pdf>.
- Oliveira Martins, G. (coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Eds.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (Eds.). (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Geneva Switzerland. Retrieved from [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf).